

生涯教育人間学試論（一）

和田 修 二

はじめに

教育的人間学の起り

教育的人間学の方法

子どもの人間学の必要性

子どもからみた教育の本道

はじめに

平成十三年、本学大学院教育学研究科に我国で初めて生涯教育専攻の博士課程が設置された。この課程は生涯教育人間学、生涯教育方法学、生涯教育制度学から成り、互いに協力して今日生涯教育あるいは生涯学習と呼ばれている諸活動を総合的に、また学問的に基礎づける「生涯教育学」の確立を目指している。

生涯教育人間学は、人間を孤立した実体ではなく、最初から人々の関係の中にある存在、従ってまた人々が歴史的に形成してきた文化の中で育つと共に自ら文化を創るものになる存在、互いに影響し合いながら生涯にわたって生成変化する存在と考えたとき、人がそれぞれの人生段階で互いにいかなる学習課題と教育責任をもつかを哲学的人間学的に究明することを目指している。

周知のように、生涯教育や生涯学習はわが国では政府の積極的な支援もあって空前の盛況を呈しているが、その実態は混沌としていて、政策的な一時の流行に終るか、真に新たな教育と教育の学問の創出となるか、まだ定かではない。しかし本学が生涯教育の博士課程を設置したのは、我々が生涯教

育が当面する政治的教育的課題の対策以上の、理論的学問的に教育学に新たな展望を拓き得る重要な研究課題だと考えるからである。従ってまた、我々にはまず生涯教育と生涯教育学が何故にこれまでの教育と教育学に比べて本質的に新しく重要であるのか、その学問的な根拠を弁証する責任があることになるが、私はこの生涯教育と生涯教育学の学問的な基礎づけに当って、教育人間学的な視点と方法が役立つと考える。そこで、以下にこの課題に対応する生涯教育人間学の試論として、(一) まず教育的人間学とは何か、(二) また生涯教育の意味と課題は何か、(三) それがなぜ特に教育人間学的な研究を必要とするかを省察してみたい。

一 教育的人間学の起こり

今日我々日本人は、歴史始まって以来の豊かで平和な生活を享受している。高度経済成長後の生活水準の飛躍的な向上が人々のものの見方や価値観を多様化させ、解放的で自由な生き方の追求を可能にした。しかしその反面で、古い共同体が解体し、日常の人間関係が稀薄となり、人々は雑多な情報の汎濫の中で流行を追うのに懸命で、生活に落つきがなくいら立っている。我々は現在、物量的な豊さと精神的な衰弱、快楽と不安が背中合せの生活を送っていると言ってよい。

不安には、恐怖と違って対象がない。従ってひとたび不安な気分が襲われると、人はさし当ってそれに対抗する手立てがなく、不安は深まるばかりとなる。ドイツの哲学者ハイデッガーは、不安が我々に開示するのは無であり、不安はもともと人間が有限な存在であること、我々が本質的に無にさしかけられた存在であることから生ずるのだと言い、この無の不安から無意識に逃れようとして、人はさまざまな快楽の追及や匿名の噂話の世界に逃避する、退廃に陥るのだと言った。

こうした今日の我々の生活に潜む不安と退廃は、ヨーロッパではすでに十九世紀から一部の思想家によって予感され、予告されていた。その一人がニーチェである。彼は近代的な市民生活の行方に、最高の諸価値が価値喪失すること、換言すれば一切の価値と権威の根源であった神が死ぬことによって、ニヒリズムが到来すると書いている。

一方、我国では、明治期における近代化の開始以来、常に欧米をモデル

として官民あげて近代西洋的な思想や技術、制度をとり入れることに熱心であった。このため近代化の光の面にのみ目を奪われて、その限界、危険には鈍感であったと言ってよい。従って昭和二年（一九二七）に作家の芥川龍之介が「ぼんやりとした不安」を理由に自殺したとき、多くの人々がそのような理由で有名人が死んだことに少なからず驚いたのである。

しかし、芥川の死後七〇余年たって、我々は「誰でもよいからただ人を殺してみたかった」「人を殺せばすっきりすると思った」といった、カミュの『異邦人』を地で行くような不条理でニヒルな理由による殺人が少年達によって多発するという事態に直面している。そしてこれらの少年達は、ほとんど例外なく、自分の存在感が稀薄で、人間に対する深い不信感と絶望感をもっているようにみえるのである。

これに対して多くの大人達は、「子どもは変わった」「子どもの心が分らなくなった」と言う。しかし子どもはもともと大人の姿を見て育つのである。今日の子どものが昔と大きく変わったとすれば、我々はそれに先立って、我々の気づかぬうちに大人の生活の中に大きな異変が起っていたことを疑ってみなければならない。例えば、我々大人は現代が価値観の多様化の時代だと言い、それをよいことのように考えているが、本当は権威不在、価値不確実化と言う方が正しいのではないか。現在の日本は消費生活の豊さの反面で、政治経済から日常の市民生活まで、出口のない閉塞感、不安感が人々の間に広がっている。ニヒリズムはもはや一部の人々の思想ではなく、我々の現実になっている。ただこの異変を子ども達は感知しているが、大人達が自覚していない。そのため大人達は、子ども達の異変を子ども達だけの問題と考えて、これまでの自分達の生き方や教育に対する見方を改めることなく、子ども達だけをよくしよう、早く治そうとしているのである。

ここでいうこれまでの大人達の生き方、教育の見方とは、近代化以来我が国のわけでも知識人達の間で共通の信仰となってきた近代合理主義的な人間観教育観のことである。それはこの世界を予め確定した法則的因果関係からなる機械的な構造をもつものと見做し、人間をその法則や構造を把握することのできる能力、理性をもつ存在と考え、この理性を教育によって人々に正しく用いるよう教えることによって、人類はこの世界と自己を科学的に理解し、技術的に制御して無限に進歩することができるという信念、基本的に人

間中心主義的で科学主義的、進歩主義的な見方である。このため我国では、既述の少年問題に対しても、できるだけ早く問題の原因を特定してそれを除去すること、そのための知識と技術、専門家への期待が強く、文教当局もこの期待に応える形で、教師の研修や学校カウンセラーの導入、学校での道徳教育や心の教育の強化といった対策を打出していることは周知の通りである。

この結果、現在の我国ではさまざまな専門家達による少年問題や教育問題の多様な診断と処方、勧告が大量に汎濫し、一般の両親と教師はその洪水の中で困惑し、ますます消耗の度を強めているというのが偽らざる実情である。つまり専門的知識の不足ではなく過剰が却って教育界の混乱を増幅させているのであって、当該問題の関係者と専門家の間に共通の認識と総合的な判断、相互協力の体制が全く欠けていること、異った専門家同士の対話の不在と不能が教育改革の最大の障碍となっていると言ってよい。これは教育だけでなく、医療や社会、福祉の領域でも同じであろう。

こうした我々の混乱は、実はハイデッガーやフランクフルが指摘しているように、近代合理主義的、科学的な思考そのものがニヒリズムと通底しているという問題に溯ることができる。ハイデッガーは、ニヒリズムの本質を存在するものの存在が忘却されることにあるといい、意識的意欲的な自我の存在を前提として物ごとを主観－客観関係によって対象的客観的に把握しようとする思考法自体がニヒリズムの根源であると考えた。なぜなら、そのとき世界は主観によって表象される単なる世界像に転化されて、ものはみなそのものとしてあることが否定忘却されてしまうからである。また、フランクフルは、科学的な知識は科学者が特定の関心に基いて特定の方向から、いわば投影図法的に見た実在の一面の抽象的な知識である。しかし上からみればみな同じ円に見えても、円板と円柱、円錐と球は全く別物であるように、人間に関する専門科学的な知識はそれを過信すれば不可避免的に部分と全体を取り違える還元主義的な誤りを冒し、生きた全体としての人間を否定するニヒリズムに導くと述べている。このことは科学的知識や科学の分化専門化が誤りだというのではなく、その知識の性急な一般化、換言すれば科学のイデオロギー化をしてはならないということであって、科学的知識の利用に当ってはそれはいかに批判的に再統合するかが我々の重要な課題となるということである。

この生きた全体としての人間の理解と、専門的科学的知識の再統合、異った専門家同士の協働という課題がいかに今日的に緊急で重要であるかは、現在行われている少年問題の理解と対策の実情をみれば明らかであろう。先の神戸における児童連続殺人事件の少年や佐賀のバスジャック殺人事件の少年の場合は、事前に両親や一部の友人、教師の間で少年の異常が察知され、後にはカウンセラーも関与していたが、関係者の間に有効な協力体制がないまま互いに躊躇しているうちに犯行が行われてしまったのであった。

同様に近年相次いで発生した重大な公害問題、薬害問題や原発事故、食品事故、医療ミス等は、いずれも専門家間の協力体制の不在、セクショナリズムと責任回避が重要な原因となっていることは現に見る通りであって、その克服が各界各専門家の緊急の共通課題であると言ってよい。

そして、このような近代化の達成と共に我国でも明らかになってきた近代的な思考と生活に潜む問題性、つまり価値観の多様化と不確実化、人間観世界観の分裂と対立、人々の相互不信と対話の不能、科学技術の濫用の危険、言い換えればニヒリズムと人間の自己疎外を先取りして、第一次大戦後のヨーロッパに興った哲学の一派が哲学的人間学であり、この哲学的人間学の意図と課題を教育学の分野で継承発展させたのが、第二次世界大戦後に西ドイツを中心として起った教育的人間学だったのである。

二 教育的人間学の方法

哲学的人間学は、十九世紀末から顕在化し、第一次世界大戦後のヨーロッパで高まった近代的な理性中心の人間観と歴史の進歩に対する懐疑、価値観の対立とニヒリズムの台頭、諸科学の発達に伴う知識の増大と人間像の分裂という事態を、新たな時代の課題として積極的に受けとめ、分化し多様化した科学的知識を再統合し、失われた相互の対話と協力を取り戻すための要石として、まず人間とは何かを問い直すことを哲学の今日的課題だと考えた。そしてその代表者の一人であるシェーラーの著書『宇宙における人間の位置』が示すように、当初は人間と他の動物とを比較することで、人間の本質を明らかにしようとしたのである。その結果、シェーラーやゲーレン、プレスナーといった人々は、動物がその本能と相関して予め確定している行動圏、環境世界にきっちりと埋没して生きているのに対して、人間は世界と距

離をとり、更に自己自身とも距離をとって自己と世界を対象化することができる。そして人間がこの自己と世界を対象化し、それに向って否を言うことのできる自己超越的な力、精神をもつが故に人間は本質的に自由であり、また予め確定されていない開かれた世界に生きることができるという点に注目して、この人間存在の不確定性と世界開放性に人間の際立った特徴を見ようとした。

哲学的人間学は、その上でこれまでの哲学が存在するものの総体としての世界から人間を知ろうとしてきたのに対して、逆に人間から世界を知ろうとした。その際、人間を単なる主観としてではなく、自ら考え、感じ、意欲して働く主体として、換言すれば知情意を合せもつ「全体」として自覚し、世界の存在と人間の認識の根底にこの具体的全体的な人間の実存があることを重視したのである。

人間をこのように開かれた世界の中で自覚的主体的に生きることのできる自由な全体、「全人」とみることは、人間にあっては自己と世界が互いに呼応して働き合っている。従って人はみな同一の世界に住むのではなく、それぞれ人によって異った意味をもつ自分の世界の中に生きているとみることに他ならない。そこから哲学的人間学は、これまでの哲学が「理性的動物」とか「ボリス的動物」等、まず何らかのアプリオリに確定した人間の本質規定から出発して現実の人間を理解しようとしてきたのに対し、今ここにいる具体的な個々の人間の現実から、逆に本来不確定な極め尽し難い豊かさをもつ人間の可能性を問うという形で、人間の本質を知ろうとしたのである。

この哲学的人間学の自由な主体、生きた全体としての人間の本質理解の方法は、第二次大戦後「人間の実存は本質に先立つ」と言ったサルトルの定式に通ずるものであるが、教育的人間学の一方の代表者であるドイツの教育学者ボルノーは、人間の本質が予め確定できない、本来「未決の問い」であり続けるという前提の下に、教育的人間学の方法として（一）人間の文化をそれを生み出した人間のあり方に溯って理解する、（二）その逆に、人間の可能性を人間が創造した客観的な文化形象に基いて理解する、（三）人間の気分や感情、行動のような生活の中で直接的に与えられる個別的な現象を、もしそれに意味があるとすれば、その時それを意味あらしめているところの人間の全体的な在り方はいかなるものと理解されなければならぬかを考えると

いう三つの問い方をあげ、（一）を教育的人間学における「人間学的還元の原理」、（二）を教育的人間学における「オルガノンの原理」、（三）を「個別現象の人間学的解釈の原理」と呼んだ。

（一）の人間学的還元とは、例えば数百年の歳月をかけて造られたケルンの高くそびえる石造のゴシックの大聖堂を、人間と絶対に断絶した唯一の超越的な人格神に対する中世ドイツ人のキリスト教信仰に溯って理解する。また同じく神殿でありながら、二〇年毎に建て替えられる伊勢神宮の素朴な白木の社を、四季の変化の明らかな風土の中で形成された日本人の反復再生する自然への畏敬と神観念から理解する場合がそれである。（二）は、例えばカンバスを全て塗りつぶした西洋の絵画と余白を十分に残した東洋の絵画から、西洋人と東洋人の美意識、心性、文化の違いを理解する。また同じ洋画でも、レンブラントとゴッホ、モンドリアンでは描き方が全く違っているが、その違いに三人の生きた時代と思想の違いを読みとる。同様に華麗で完璧なセーブルやリモージュの陶磁器と比べたときの不均斉で簡素な伊賀や唐津の茶陶器にそれを好んだ茶人の「侘」の精神を理解する場合がこれに当るであろう。（三）の個別現象の人間学的解釈は、例えば通常は好ましくないこととされている「不安」がハイデッガーの言うように自己の死において露わとなる人間の有限性の意識に由来するものであるとすれば、我々はそれから逃れようと足掻くのではなくむしろそれに向き合うこと、己れの死を決意的に先がけて引き受けることによって初めて本当の自己になる、実存になることができる。またキエルケゴールは「不安は自由のめまいである」と言ったが、人は自由であるが故に絶えず自分を超出して新しいものを創造しようとする。しかし創造は同時に決断する勇気と失敗のリスク、責任を引き受けなければならない。人間の自由と不安が表裏一体であるとするならば、我々は人間の成長に不安はつきものであることを理解しなければならないであろう。

このように我々はある出来事、ある現象が人間にとっていかなる意味をもっているかを問うことによって、同時にその出来事や現象といかに関わったらいかなることを知ることができる。そこからボルノーは、「人間とは何かという問いは、何をなすべきかという問いと円環をなしている」「哲学的人間学的なすべての認識は同時に直接に教育学的な意味をもっている」「両者の間に厳密な境界線を引くことはできない」と言うのである。

三 人間学的な子ども研究の必要性

教育の人間学には、人間学を人間に関する実証的な諸科学の研究成果の総合という意味にとって、この知見を教育に役立てることを教育的人間学と考える立場があるが、我国に紹介されたボルノーやランゲフェルトの教育的人間学は、上述のような哲学的人間学的な教育研究の謂である。この哲学的人間学的な教育研究には、二つの研究方向がある。その一つは、教育と教育学を通して得た知見が人間の本質理解に何を寄与するかを問う方向であり、もう一つが物事が人間にとってどのような意味をもつかを哲学的人間学的に問うことによって、それが教育と教育学に何を寄与するかを考えるという方向である。ボルノーは前者を「教育の人間学」、後者を「教育学における人間学的な考察法」と呼んだ。この二つは実際問題としては切り離せないものであるが、そのことを承知した上で、私は次のように言うことができると思う。

- (一) 教育の人間学の二つの研究方向のうち、現段階でどちらに重点をおくべきかというなら、それは前者の教育の人間学である。
- (二) 教育の人間学の重点課題が教育の人間学であるとして、更に教育の人間学の中心課題は何かといえ、それは子どもの人間学である。
- (三) 子どもの人間学は教育学の再統合と再構築のために不可欠である。
- (四) 子どもの人間学は教育学に必要なだけではなく、現代に要請される最も基礎的な人間学である。

まず (一) について、ボルノーのいう「教育の人間学」は、教育 (学) がいかなる人間の本質理解に立脚しているかを自覚化することと、教育 (学) の知見がこれまでの人間理解に何を新しく寄与することができるかを問おうとするものである。この研究が今日特に重点化されなければならぬ第一の理由は、教育実践を支援すべき教育学がこれまで最も悩まされてきたのが他ならぬ教育学自身の学問的な自立の問題であったからである。教育学はこれまで実際的な教育問題の解決を急ぐあまり、他の学問から知識を借りて来るのに極めて熱心であったが、それだけでは教育も教育学もいつまでも他学の応用学に甘んじなければならない。教育学の自立のためには教育学者はもっと早くから教育学の人間学的な根底を哲学的に反省し、他学と比較した独自性を明らかにして逆に他学に何を寄与できるかを問うべきであったが、教育学関係者にはその自覚と努力が著しく不足してきた。この意味で教育 (学) の

人間学的な基礎の自覚化を行う教育の人間学は、何よりも教育と教育学の自立のために不可欠だと言えるのである。それだけではない。この教育学が人間の理解に何を貢献するかという問いは、教育学内部の事情以上に今後社会的学問的に重要な課題になってくるであろう。それと言うのも、今日では学問も社会もかなり以前とは様子が違ってきた。これまで教育（学）に冷淡であった状況が、教育（学）に親和的な方向にはっきりと変わってきているように思われるからである。

その一例として、これまで学問のモデルと見做されてきた自然科学内部の最近の科学革命がある。周知のように近代の自然科学は、ニュートン的な力学的世界観に立脚して発展してきたが、この力学的決定論的な考え方ほど教育の実際になじまぬものはなかった。教育の世界では、物理の世界をモデルとして力をたくさん加えればそれだけ効果が出るというようなものではない。むしろ力を加えれば加えるほど相手が硬化し反抗的になる。その逆に小さな努力でも絶えず続けていると、突然大きな変化が起る。これは教育の常識であった。教育には機械論決定論では片づかぬことがたくさんあったのである。ところがブリゴジンやケストラーといった人々によると、現在では自然科学の方がニュートン的な力学的決定論的世界観を突破する方向に変わっている。そして物はそれぞれ単独に存在し、その動きが予め決定されているのではなく、一見不動である物もその実幾重にも内と外に向って互いに連関して働き合い、全体として絶えず変化している。そしてこの変化、揺らぎ、混沌の中から新しい秩序が「自己組織化」している。その意味では物もまた生きていえることができるのであり、この世の中には可逆性や法則性よりも不可逆性、突発性、非平衡、非線型の関係の方が遙かに多い。物事はみな閉じたシステムではなく開かれたシステムをなしている。ケストラーの言葉を借りれば、この宇宙は部分でもあれば全体でもあるような矛盾した性質をもつ實在、「ホロン」がつくり出すホロンの多重なヒエラルキーであると考えられるようになっていく。いわゆる自然科学の「パラダイム」が変わったのである。

一方、こうした学問の世界の変化と平行して一九七〇年代以降、社会にも新しい動きが出てきた。例えば以前は秩序は強固で組織は一枚岩の方がよい。社会を変革するには団結して大衆行動を起し、力で押すべきだという考

えが強かったが、今日ではむしろ個人や団体の自主性はできるだけ尊重すべきだ、組織や秩序もできるだけ緩かで柔い方がよい。社会の変革には草の根の民主主義のような小さい努力の積み重ねが大切だと考えられるようになった。また我々の生活が家族や近隣だけでなく地球規模で全人類全生物と連っており、人間だけでなく全ての生物との「共生」がこれからの時代の課題だと考えられるようになってきている。しかし、こうした変化や組織の考え方、共生といったことは、教育の経験を通じてすぐれた教育者には既に予感され発見されていたことであった。教育を「神と共に行う」仕事、「天地の化育を賛ける」業と考える思想がそれである。その意味ではすぐれた教育者達が長年の経験の中でつかみとり、積み上げて来た知恵と洞察を、逆に今社会に還元すべく要請し期待する学問的社会的な状況が生まれていると言ってよいと思うのである。

しかし今日の日本の教育界には、そうした世界の新しい動きとは逆に、今まで以上に効率至上主義的な即効を求める短絡思考、機械論的発想が強まりつつあるのではないか。むしろ効率を重んずるはずの経済学の方で、資本と労働者の数だけを揃えても生産性は上らない。経営が問題であり経営の要点は人間を活かすことだとか、これからの社員に期待されるのは会社への忠誠以上に企業の社会的責任の自覚と家庭生活の安定だといったことが語られるようになってきている。従って教育の知、教育からみた人間理解が本来いかなるものであったか、それが他の分野に何を寄与できるかを問うことは、今後他の学問や分野にとってもますます重要になるはずであり、そこに私は教育の人間学が特に注目されて然るべき所以があると思うのである。

次に（二）のなぜ子どもの人間学的研究が教育の人間学の中核であると言えるかという問題であるが、これは教育学固有の課題とは何かという問題と通底している。教育（学）の語源が子どもの指導を意味する *paidagōgia* であることから分るように、教育の原型は大人が子どものために善いと思っ
て行う意図的な援助であると言うことができるが、その際何を善いと考え
るかは教育の目標と絡んで教育学の中心問題である。ところがこれは、教師
や教育学者だけで勝手に決めるわけにゆかぬところがある。なぜなら人間に
とって何が善であるかは、政治や経済、宗教、芸術の立場からも答えること
ができるからであり、他の分野の専門家やわけても子どもの両親は、教育の

目標についてそれぞれの立場から発言する権利があるからである。こうなると一般的に言って何が善いか、教育の目標は何かを決定するのは教育者や教育学者の固有の仕事ではないことになり、教育学固有の課題はむしろ他の専門家や大人達が「善い」あるいは「価値がある」と考えたことを、それが本当に子どもにとって善いかどうかを吟味する。それを実行したとき子どもがどうなるか、子どもの存在が否定されるようなことにならないかを考える。そして子どもの立場に立って大人達が欲することや行おうとしていることを批判的に取捨選択し加工するところに、特殊に教育学的な課題があると考えなければならない。そして教育関係者がこの課題に応えるためには、その前提としてまず子どもとは何かを他の大人達よりよく知っていることが必要になる。言い換えれば教育学は前もって子どもについての自分の理解、自分の理論をもっていなければならない。ところが子どもの理解、子どもの理論についてこれまで主要に関わってきたのは心理学であった。今日では社会学や医学にも子どもについての理論があるが、それと教育学が必要としている子どもの理論は同じものか違うものか。違うとすれば、どこが違うのか。このように考えたとき、心理学や社会学の子どもの理論は、確かに教育に役立ってきたし、今も必要であるが、もともと心理学や社会学という特殊な学問的関心から子どもを見た局所的部分的な子どもの理論であることは否めない。問題の所在を明らかにするために敢て誇張して言えば、心理学はこれまで子どもを状況から切り離して対象として観察するという基本的に実証科学的方法を使って子どもを調べてきた。しかしこの方法だけでは、生きた子どもの内実はつかめない。もともと状況を捨象され物象化された上に、部分的に解体して得られた子どもの知見は、それを寄せ集めても生きた全体、主体としての子どもを知ったことにはならないからである。

これに対して、教育学の場合は、「今ここにいる具体的な子ども」、それぞれに事情をもった「個々の子ども」が問題である。教育学が必要としている子どもの理解と子どもの理論は、抽象的な子どもの一般論ではなく、それぞれ特定の「状況」の中で生きて働く「主体」としての子ども、「全人」としての子どもの理解でなければならない。そして人間を「全体」として、状況の中にいる主体として研究しようとするのが哲学的な「人間学」とであるとすれば、教育学は「子どもの人間学」を不可欠と言っても過言ではないこ

とになろう。

更に、子どもの人間学が子どもを状況の中で生きている主体として研究する場合、もう一つ我々が必ず留意しなければならぬことがある。それはこの子どもの状況の中に初めから教育ということが入っているということである。子どもは後述するように、積極的な大人による世話がなければ生きられない、また身近かな大人から不随意的に大きな感化を受けてしまう人間だからである。その意味で子どもはランゲフェルトが言うように「いつも既に何ほどかは教育されてしまった存在であり現に教育されつつある存在である」ということが、子どもの研究と子どもの理解の前提として我々に自覚されなければならないのであるが、これがこれまでの子どもの研究と研究者の間で忘れられてきた。子どもを科学的対象的に研究するという時に子どもに有形無形の影響を与えてきた大人の存在を忘れるだけでなく、現に研究者自身の存在と態度が子どもに影響を与え、子どもに特定の態度表現をとるべく誘導していることに無頓着であった。

子どもの人間学は、このようなこれまでの子ども研究の欠点に留意して、まず子どもの「教育的状況」に注意し、子どもを常に同時にまわりの大人との関係において研究し理解しようとするところに特色がある。この子どもの問題を常に同時に大人の問題として受けとめようとする姿勢は、本来「教育(学)的」と呼んでよいものであるから、子どもの人間学的研究は教育(学)的な子どもの研究法であると言ってもよい。この意味で教育学と子どもの人間学は二重に密接な相互補完の関係にあるのである。

ここで一つの例を考えてみたい。ある生徒が学校のテストで0点をとったとする。その結果教師は生徒が怠けているのだと考えて、生徒を呼び出して注意をするかもしれない。両親も子どもに勉強が足りないといって叱るかもしれない。こうしたことは日常よくあることであるが、これで子どもを教育したことになるのだろうか。

この子どもが0点をとったのは事実だが、それは実際に学力がなくて分らなかったのかもしれないし、昨夜別にすることがあって十分準備ができなかったのかもしれない。準備はしたが試験中に虫歯が痛んで考えられなかった、あるいはこの教科の担任が好きでなかったのかもしれないし、もっと別の理由があったかもしれない。従って我々としてはまずこの子どもの0点の背

後に何があったのかを予断を入れずにたどってみる必要がある。そうすると案外にこの子どもは0点をとることで教師や両親の注意を引きたかったのだということが分る。そしてそうした行動をとったことの背後には、父親が急に単身赴任で家から居なくなる。母親が最近働きに出るようになったために生活が以前のようにでなくなったのが引金になっていたというようなことが分るかもしれない。ことほど左様に内実は複雑であって、その内実を知る、わけてもこの子どもが自分と世界をどのように認識しているかを知ることなしに、叱責したり黙殺すれば、せっかくの子どもの出したサイン、表現の意味を見逃してしまうことになる。ここで必要なことは、この子どもの行動、表現を頭から怠惰だとか反抗的だといった既成の大人のもっているカテゴリーに当てはめて性急に判断したり評価するのではなく、子どもの行動、表現の底にある子どもの体験の意味を探ること、そうすることでその子どもが意識的無意識的に何に関心し、何を目ざしているのかを発見し、その子どもの生活の基本的な構えと方向を規定しているものが何であるかを見究めることである。これはすぐれた教育の実践家が日常的にしてきたことでもあるのだが、それを自覚的方法的に行おうとしたのが子どもの人間学であると言えるであろう。いわゆる一般教育学が必要としている一般的な子どもの理論も、実はこうした具体的個別的な子どもに即した教育実践、教育経験の積み重ねの中から集約され洞察された子どもの知に基く一般的な理論でなければならぬのである。

そうすると(三)のなぜ子どもの人間学が教育学の再統合と再構築を可能にするかという問題も、自ら明らかになるのではないか。

周知のように、近代的な教育学は学校教育の普及に伴う教師養成の理論として、学校における多数の子どもを対象とした教授学を中心に発達してきた。そして当初は教育の目的を倫理学や政治論、教育の方法を心理学に求める理論構成がなされたために、その後の過程で教育の規範的研究と実証的な研究に分裂し、既述の教育学の自立性の問題と並んで教育学の再統合の問題を抱えこむことになった。しかも第二次大戦後は社会状況の急速な変化によって、教育の範囲が学校外と学齢の前後に著しく拡大されるようになり、新たな青少年問題の続発も加わって、教育学の全面的な見直しと再構築が迫られていると言ってよい。これに対して、子どもの人間学はこの個々の子ども

もが現にどのように物事を経験しているかを子どもの行動、表現を通して理解する、この子どもが現に生きている意味の連関とその条件を分析することによって、同時にその物事がこの子どもに対して持ち得る教育的あるいは非教育的な可能性、意義を予見することを可能にする。従って我々は、子どもの人間学的研究を媒介として、これまでの学校中心の教育学から除外されてきたさまざまな物事も新しく教育学の問題として取り込み統合して行くことができるし、そうすることでランゲフェルトの言うように、教育学を新たに「規範的実践的な子どもの人間学」として拡大再構築して行くことができるであろう。その際「規範的実践的」というと、普通はまず何らかの当為を先に立ててそれを実行に移すことのように考えられ易いが、ランゲフェルトのいう「規範的実践的」とはその逆であって、他ならぬこの子どもがこの特定の状況の中で出会っている課題を知り、この課題解決のための当為を子どもと共に発見し、支援することの謂である。

我々は例えば家屋や隠家が子どもにとっていかなる意味をもつかを問うことができるし、この問いを通して学校の建築や家庭における居間や子ども部屋を教育学の問題として取り上げることができる。同様にテレビやパソコン、携帯電話が一体この子どもにいかなる意味をもって経験されているかを問うことによって、この子どもに対してそれをどう扱うべきか、その使用に附随して何を教育的に配慮しなければならぬかを考えることができる。今日我国の両親や大人達は子どもに独立した子ども部屋を与えることを教育的配慮だと考え、子どもにパソコンや携帯電話を買い与えるのも時勢だと思っている人が多いが、そうした人々は物事の一面のみを見て半面を見落している。自分の子どもが勉強部屋にいて安心していううちに、これらのメディアを通して自分の知らない不特定多数の匿名の人間が堂々と自宅に侵入し、子ども達を略奪し支配しつつある可能性を忘れてはいないか。またそうしたことにならぬまでも、子どもが何でも安易に視聴できることで、落着いて「読む」とか「書く」、自分で探して「考える」力が弱められたり損われてはいないか。そこから生ずるデメリットをどこまで自覚し、それに対する手立てをどこまで真剣に考えているか。それがないうちに「時勢」だと考えて容認するのは、教育的配慮どころか教育的責任の放棄ではないのか。このようにして、我々は「それがこの子どもにとっていかなる意味をもつか」

を問うことによって絶えず新たな出来事や既存の人間に関する知見を教育学の問題として批判し再統合することができるし、そうすることでまた教育学自身の研究範囲、学問の裾野を拡げ、教育学を規範的実践的な子どもの人間学として再構築してゆくことができると思うのである。

最後の子どもの人間学がなぜ教育学だけでなく全ての専門家、全ての人々にとっても必要な最も今日的で基礎的な人間学と言えるのかは、次のことを考えてみればよい。我々大人は誰も最初は子どもだったが、サン・テグジュペリの言うように「そのことを覚えている大人はいくらもない」。そして大人は子どもがいなくても生きられるために、つい大人中心に物事を考える。そのため大人が善いと思っていることの中には、初めから子どもを念頭に入れていないものが実に多い。大人が現にしていることやこれからしようとしていることの中にも、将来子どもにとって有害となる恐れのあるものがたくさんある。生殖医療はその一例であって、人工受精や代理母出産、遺伝子操作など、将来親子関係上極めて複雑で困難な問題を孕んでいることが、あまり議論もされずに次々に実行され既成事実化している。先頃英国で母親の受精卵で祖母が出産したことが報道されたが、こうしたことは生まれてくる子どもにひとりでは負いきれぬ深刻な精神的葛藤を生むであろう。現在厚生労働省では、遺伝上の親の情報をどこまで子どもに知らせるべきか議論になっているというが、子どもも人間である以上、自分の出生について知る権利、自分の人格の尊厳を守る権利があるはずである。総じて生殖医療に関するこの間の専門家達の議論には、大人の都合が先行して、子どもが自分の出生の秘密を知ったあとどうなるか、本当に子どもの身になって考える想像力が全くと言ってよい程欠けているように思われるのである。今日では大人の世代がますます自己中心的享樂的になってきて、大人の欲望をかきたてる物や情報が氾濫し、誇大な宣伝や過激な言説に人々が慣れてしまっている。そうした情報や言説の中には、それを論理的実践的に徹底して行くと子どもの存在を否定することになるものが少なくないが、それが却って新しいことのように迎えられている有様である。しかしそうした言説が一見かに合理的なものであっても、その発想の中に主体としての子どもに対する配慮が全くないものは、本質的に不完全で有害だと言わなければならない。なぜなら主体としての子どもの存在が否定されれば人類の未来はないし、人類に

未来がなければ結局総てが無意味になってしまうからである。このように考えると、人間がこれまでのように子どもを生まぬことができるようになった時代、科学技術の驚異的な進歩とその濫用によって突然の人類の自滅が起り得るようになった時代であればこそ、大人達であっても専門家達の実験と行動の中に、子どもに対する配慮と子どもからの展望が必要な時はないと言ってよい。子どもの人間学が今日最も重要な基礎的人間学であるのはこのためである。

四 子どもからみた教育の本道

ランゲフェルトが一九五〇年代末に提起した子どもの人間学的研究は、客体としての子ども一般ではなく主体としての個々の子どもの本質の理解を目的とするものであり、その理解を媒介としてこの子どもの課題とこの子どもに関係している大人の課題、教育的責任の自覚と再考をめざしていた点で、現在我国でも注目されるようになった臨床教育学の先駆とみることができる。

しかし、教育学を規範的実践的な子どもの人間学として再考し再構築するというランゲフェルトの試みは、私はそうした実際のな子どもの教育相談や教育指導への貢献にとどまらない、教育哲学的生涯教育的な観点からも極めて示唆に富む、本質的で今日的な提言であったと言えると思う。なぜなら、それは教育の本質あるいは本道に対するこれまでの我々の通念に対する根本的な批判と転回を意味するものでもあったからである。

周知のように、我国の近代的な学校教育と教育学は、明治期における西洋先進国に追いつくことを最大の国家的国民的課題と考える近代化政策の一環として、政府主導で開始され、発展してきた。これは我国だけでなく、当時の国際情勢の下で遅れて近代化を開始した非西洋諸国民にとっては避け難いことであったが、それ以来、我々の間には教育といえば学校教育、学校教育といえば全国一律に画一的で平等な公立学校で既に確定した真理や正しい知識を多数の子どもにいっせいに効率よく伝達することという先入見が出来あがってしまった。それは個々の子どもよりも多数の子どもを念頭においた、また各人の都合よりも国家的な見地から要請される知識や能力を子どもに学習させ、時代や社会の変化と進歩に適応させるために行われる仕事である。

従って国家や政治の立場からすれば学校教育は有為な人材の育成と選抜、両親の側からみれば子弟の立身出世の近道という意味をもつようになるが、こうした学校や教育に対する人々の基本的な政治的で功利主義的な社会意識は、戦前だけでなく戦後も生き続けて今日に至っていると言えよう。

この本質的に国家中心政治主導の教育観は、人間が孤立した存在ではなく社会的集団的な存在であり、我々にとって最も具体的で普遍的な集団は今でも国家であるという現実にてらして、その必要性重要性は今日も変ることがないが、すでにプラトンの場合に明らかのように、ここでの重心は政治であって、教育はその手段に過ぎない。この点でかつてランゲフェルトは、プラトンが子どもについて実際にどれほど知っていたかは疑わしいし、子どもをよく知らぬ者を教育の専門家と考えることには問題があると言ったが、それ以上に私にとって問題に思えるのは、現実の政治はもともとその時の社会の課題と直結していて目標の短期の実現を目指しており、それが不随意的に敵と味方を峻別し、目的のためには手段を選ばぬマキヤベリズム、力による解決と大衆操作に向わせる傾向があることである。これはマキヤベリズムやデマゴギー自体が全く誤りだとか悪だというのではなく、政治にはそれがつきものだということであり、この事実を直視しないと、教育と政治的宣伝の混同に陥るということに他ならない。それは戦前の日本の政治体制と教育体制を国家主義的であったと強く批判する一方で、自らは社会主義的な社会変革を指向した戦後の進歩的な教師と教育学者がはまった陥穽でもあって、政治理念やイデオロギーの如何にかかわらず、教育を政治の手段とみる限り党派的な思考と行動は避け難いことだと言わなければならない。このため戦後の我国の教育界は、周知のように学校の支配をめぐる「文部省対日教組」の教育学的というより政治的イデオロギー的な対立によって、長い間教育関係者同士の稔りある対話と協力が不可能になってしまったのである。

しかし、教育にはそうした多数の人間を対象とした政治的な学校中心の教育観とは別の、それとは対極的な見方が可能である。それは、人がみな最初子どもとして生まれ、子どもはどれも唯一無二の独自の存在であるということと、人間が何であるかは予め確定できない、生涯にわたって問い続けなければならぬ課題であるという二つの認識を基点として、子どもの発達を子ども自身が行う新しい自己と世界の探検と発見の旅と考え、それぞれの人の

人間的な自覚の深化とその自覚に基くその人ならではの創造的な活動の助成を教育の本道と考える見方である。

いま近代化以来我々の中に定着した政治主導の教育観が、予め大人の世代が理想的と考える人間類型や生活様式を設定して、学校を通してそれに向けて多数の若い世代をできるだけ早く到達させ適応させて行くことが進歩であり教育の本道であると考えてきたところから、そうした教育観の特徴を「進歩と適応のための大衆教育」と呼ぶことができるとすれば、個々の子どもをみな代替不能の独自の存在と考えて、それぞれの人のその都度の新たな人間の自覚と創造的な活動の支援を教育の本道と考えるこの立場は、いわば「覚と創造のための生涯教育」だと言うことができよう。何故ならこの教育はその性質上、学齢期の人間と学校の中だけに限られないからである。

この二つの教育観は、本来全く異質でありながら互いにそれなしですますことのできないものであって、特に後者の重要性は優れた教育家達によってこれまでも気づかれていたものである。しかし、考えるものと広がりをもつものを二つの実体と考え、論理的な無矛盾性整合性に強くこだわる近代西洋的で合理主義的な思考の下では、この二つは結局国家主義的教育か個人主義的教育か、大人中心的教育か児童中心的教育かといった形で単純化され対立的に把えられて、その狭間で教育関係者を困惑動揺させることに終ってきた。

しかし、二〇世紀の終りに至ってソビエト連邦が崩壊し、戦後世界を支配してきた東西世界の政治的軍事的イデオロギーの対立が終焉し、近代西洋中心のものの見方の限界と人類の多文化共生の自覚がこれからの時代の共通課題と考えられるようになって以来、人間と教育の理解をめぐっても事態は根本的に変化したのであり、私は個々の人間の覚と創造の支援こそ教育の本道であって、また最も今日的な教育の課題であることが、漸く人々に理解される状況になったと思うのである。そこで次に、なぜそれが本質的なだけでなく最も今日的な課題であるか、生涯教育論の歴史と意義をめぐって省察してみたい。ともあれ、教育の人間学の登場とランゲフェルトの規範的実践的な子どもの人間学としての教育学の構想は、西洋世界内部において、時代に先駆けてこの覚と創造の生涯教育への発想の転回を準備したものとして私は画期的であったと言って過言ではないと思うのである。